

HOGYAN LETT AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉGBŐL MIL?

KOLTAY TIBOR, HABIL PHD

Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Tudástechnológiai Intézet, Információs és Kommunikációs Tanszék

Absztrakt: Az információs műveltség megközelítései egyre inkább követik azokat a tendenciákat, amelyeket az információs és technológiai termékek használatával kapcsolatos új társadalmi-technikai konfigurációk, ideológiai és fizikai kontextusok határoznak meg. Az írástudásra ma már nem autonóm cselekvésként tekintünk, hanem társadalmi és kulturális vonásait állítjuk a középpontba, figyelembe véve, hogy minden közösségnek megvan a maga írástudása, továbbá létrejött a többféle jártasságot magában foglaló írástudás (többszörös műveltség, multiliteracies). Emellett korunkra már nem az információhiány és az információ megkeresésének nehézsége jellemző, hanem az információbőség, és egyre inkább meghatározóvá válik a közösségi média jelenléte. Ahogy a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média hálózati információs és kommunikációs technológiákként egyesültek, úgy közeledik egymáshoz az információs műveltség és a médiaműveltség, továbbá létrejött a média- és információs műveltség, hiszen nemcsak verbális szövegeket, hanem sokféle médiatartalmat fogyasztunk és állítunk elő. A címben szereplő, némileg provokatív kérdés a fenti fejlődés és a konvergenciák tükrében írja le e terület fejlődését, kiemelve, hogy a változásokat az elméleti megközelítéseknek is követniük kell.

Kulcsszavak: információs műveltség, média- és információs műveltség, elméleti perspektívák

Bevezetés

Az információs műveltség (information literacy) egyike az *új írástudásoknak* (az írástudás új formáinak), amelyek gyűjtőnévként számos fogalmat és megközelítést takarnak, viszont kisebb vagy nagyobb mértékben, de minden esetben kötődnek az információhoz.

A címben feltett kérdés valóban provokatív, mivel az információs műveltségből nem lett média- és információs műveltség, mivel e két fogalom mellett az írástudás számos új formája, mint például a médiaműveltség (médiatudatosság, média-írástudás,

médiajártasság) egymással párhuzamosan él tovább. Írásom azonban nem provokálni kíván. Sokkal inkább az információs műveltség és az írástudás más, új formáinak változását igyekszik megmutatni, figyelembe véve, hogy ezek a változások jelentős kihívást jelentenek az oktatásban.

A kezdetek

Paul Zurkowski volt az első, aki 1974-ben összekapcsolt két, önállóan is jelentéssel bíró angol szót, megalkotva így az *information literacy* kifejezést (Zurkowski, 1974). Ezt a szókapcsolatot magyar nyelvre *információs kultúra*, *információs írástudás* vagy *információs műveltség* néven is fordíthatjuk, viszont közülük az utóbbi megnevezés terjedt el a leginkább (Koltay és Prókai, 2010).

Magyarországon először 1995-ben, az angol nyelvű kifejezés magyarra fordítása nélkül jelenik meg ez a fogalom (Dán, 1995), majd a magyar szakmai közönség 1997-ben *információs írástudás* elnevezésként találkozhatott vele (Z. Karvalics, 1997). 1999-ben Tóth Gyula az *információs kultúra* kifejezést használta rá (Tóth, 1999). Maga az *információs műveltség* kifejezés először egy konferenciaanyagban jelent meg 2003-ban (Barátné, 2003). Az *információs műveltség* forma térnyerésében valószínűleg nagy szerepe volt annak a szemlekiadványnak, amelyet az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársai készítettek, és amely a témakörrel kapcsolatos számos alapvető dokumentum fordítását tartalmazza (Csík, 2006). Használatát természetesen az is indokolja, hogy a művelt embert a humanizmus kora óta jelölő *literatus* szó egyszerre jelöli az olvasni tudást és az olvasottságot. A műveltség ugyanakkor kanonizált tudást is takar, amelynek tartalma nem tetszőleges, hanem éppenséggel annak a tudása, amit egy adott közösség tagjaitól elvár (Knausz, 2010). Az *információs írástudás* elnevezés jogosságát viszont leginkább az adja meg, hogy az információs műveltség fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be. Az információs írástudás és az információs műveltség közötti viszony ettől eltérő módon is megítélhető, ahogyan azt például Z. Karvalics (2012) részletesen be is mutatta.

Bár az információs műveltség oktatásához kapcsolódó pedagógiai ambíció fontosságát már a XIX. században felismerték könyvtárosok (Pilerot, 2016), a fogalom klasszikus definíciója csak 1989-ben született meg. E szerint a meghatározás szerint információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban (ALA, 1989).

A változások természete

Az információs műveltség egy olyan információs környezetben jelent meg, ahol az információkhoz való hozzáférés még problémákat okozott, miközben jelenünkre az információbőség és az abból eredő túlterhelés jellemző. Ha viszont – információs környezetünk változásait figyelmen kívül hagyva – csupán szövegekre koncentrálunk, szem előtt tévesztjük a tudás és a tudásreprezentáció más formáit; és a közösségi információ hatásával sem számolunk (Lloyd, 2012).

Az információs műveltség és a médiaműveltség között meglevő és egyre inkább kibontakozó kapcsolat arra a felismerésre épül, hogy a média fogalma nem szűkíthető le a közlés (egy meghatározott) csatornájára. Részt képezi ugyanis az a felhatalmazás, amelyet a közlő ad az információk közötti a válogatásra, tehát magában foglalja a kapuőrzést is (Aczél, 2009). Mivel azonban a lektorok, szerkesztők, könyvtárosok befolyása csökken, ezzel a felhatalmazással maguknak a felhasználóknak kell élniük, mivel ők kényszerülnek arra, hogy döntsenek az információ értékes, hasznos vagy releváns voltáról (Badke, 2014).

A kutatási adatok, általában mindenféle adat, valamint a „nagy adatok (big data)” megnövekedett fontossága ugyanakkor indokoltá tette az *adatműveltség* (data literacy) megjelenését és fontossá válását. Az írástudásnak ezt az új formáját legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint az adatkörnyezet uralásának és egyszerűsítésének képességét (Z. Karvalics, 2012).

Elmozdulás a készségektől

Az információs műveltség oktatása gyakran készségek sorának mechanikus elsajátíttatására irányul, ami részben arra vezethető vissza, hogy az információs műveltség alacsony szintjét sokszor ezeknek a készségeknek a hiányaként kezeljük.

Ennek a szemléletnek a meghaladására tett kísérletet az ACRL (Association of College and Research Libraries). A széles körben használt és magyar nyelven is olvasható, *Az információs műveltség és kompetencia követelményrendszere a felsőoktatásban* címen közreadott információs műveltségi kompetenciaszabvány-gyűjtemény (Csík, 2006) helyett 2016-tól az *Information Literacy Framework for Higher Education* (Az információs műveltség keretrendszere) elnevezésű dokumentumban leírtakat ajánlja (ACRL, 2015). A követelményrendszert számos kritika érte készségalapú megközelítése és a kompetenciák mechanisztikus jellege miatt (Todd, 2017). A keretrendszer létrejöttével viszont közelebb kerültünk az információs műveltség olyan szemléletéhez, amely nem a mérhető

jellemzőkre fókuszál, miközben nem feltétlenül jelent törést az információs műveltség fejlődésében (Špiranec, Banek Zorica és Kos, 2016). A keretrendszer az információ lehetséges létformái közül nem a dokumentumokban rögzített információra (az információ mint dologra) (Buckland, 1991) koncentrálna, hanem az információt mint folyamatot helyezi előtérbe (Drabinski, 2016). Találkozunk ugyanakkor olyan véleményekkel is, melyek szerint nem az információ folyamata, hanem személyes élményjellege a fontos. Az élményeket többek között azért kell figyelembe vennünk, mert a tudományos kutatás is rekurzív folyamat, amelynek során az egy-egy kérdésre adott válaszok új kérdéseket vetnek fel (Fister, 2017). A kérdezés fontosságát a keretrendszer összeállítói is aláhúzzák, amikor kimondják, hogy az információkeresés nem elsősorban válaszok megtalálását jelenti, hanem arról szól, hogy kérdéseket teszünk fel (ACRL, 2015). A keretrendszerben azt is olvashatjuk, hogy az információkeresés stratégiai felfedezés. Ezzel összeállítói annak fontosságát hangsúlyozzák, hogy ha jelentést akarunk adni az információnak, megfelelően széles és mély információkeresést kell végeznünk, hiszen amikor információt keresünk, nem mindig egyformán tesszük, tehát más és más „nyelvet” használunk, továbbá nem mindig ugyanabból a forrásból merítünk (Drabinski, 2016). A keretrendszer összeállítói azt is megfogalmazzák, hogy az információ áru, amely egyeseknek hasznára lehet, míg másoknak nem. Emellett nincs mindenkinek egyenlő hozzáférése azokhoz az eszközökhöz, amelyeket az információ előállításához és terjesztéséhez használhatnak. Az információ ezen kívül érték is, tehát érdemes meggondolnunk, hogy kinek a véleményét van módunk és hajlandóságunk meghallgatni vagy valamilyen formában továbbadni (ACRL, 2015).

Mivel a keretrendszer megköveteli, hogy tudomásul vegyünk a nézetek és értékek sokféleségét, összeállítói az információk értelmezését párbeszédnek tekintik (Drabinski, 2016). Az értékek sokféleségének és a kérdezés fontosságának különösen nagy súlyt kell kapnia korunkban, amikor a racionális, tényekre alapozott gondolkodás háttérbe látszik szorulni.

Az elmélet megerősítése

Az információs műveltség elméletének megújítására irányuló megközelítések közül több azt célozza meg, hogy az információsan művelt egyének tanulását és a tanulás – fentebb említett – élményszerű megélését, a tanulási élményre való reflektálást és az élménynek új kontextusokra való átvitelét, alkalmazását állítsa középpontba (Bruce, 1997). Az ilyen, konstruktivista szemléletű megközelítések azt is hangsúlyozzák, hogy az információs műveltség elősegíti az egyén önirányítási képességének kialakítását, megerősítését és kiterjesztését, ami különösen nagy figyelmet kap a média- és információs műveltség

esetében. Emellett fontosnak tekintik a már meglevő tudásszerkezeteink folyamatos építését, valamint esetenkénti átalakítását (Walton és Cleland, 2017).

Mindennek fényében érdemes odafigyelnünk a fenomenografikus megközelítésre, amely az információs élményt (esztétikai és emocionális választ) és a reflexiót állítja előtérbe. A fenomenografikus megközelítésre épülő információs műveltségi oktatás figyelmének középpontjában tehát annak vizsgálata áll, hogy a tanulók miként élik meg információs viselkedésüket, és az miként hat információhasználatukra. A pozitivista szemlélettel szemben nem kézzelfogható tárgyként, készségek soraként vagy a szöveget középpontba állítva írja le az információt, hanem a jelentéskonstruálásra fókuszál, ezért kiindulópontja az, hogy nem az információs készségek valamely, szakértők által összeállított, az információ keresésének és használatának helyes vagy helytelen módját kijelölő listáit kell a tanulókkal bevésetnünk (Limberg, Sundin és Talja, 2012).

A szociokulturális tanuláselméletek felől nézve az információs műveltséget olyan tanulási folyamatnak tekinthetjük, amelynek során tanulásunkra és az információra reflektálunk további információk felhasználásával, majd a megszerzett tudást új kontextusokba helyezzük (Bruce és Hughes, 2010). Az információs műveltség tehát olyan értelemmel bíró cselekvések sora, amely figyelemmel van a résztvevők közös megegyezésére és hagyományaira (Lloyd, 2012).

A tanulás szituatív természetét figyelembe véve a szociokulturális megközelítés is megkérdőjelezi az információs műveltség elsajátításának általános (generikus) jellegét (Limberg, Sundin és Talja, 2012). Emellett fontos helyet foglalnak el benne a gyakorlati közösségek (communities of practice), amelyek olyan kapcsolatrendszerként határozhatók meg, amely személyeket, tevékenységeket, a világot, továbbá – tagjaik hasonló érdeklődési köre és céljai folytán – magukat a közösségeket köti össze (Lloyd, 2012).

A diskurzuselemzés felől nézve is felvetődik, hogy az információs készségek differenciálást nélkülöző, univerzális és mechanisztikus modelljei nem egyeztethetők össze azzal, ahogyan a különböző diszciplínák diskurzusközösségei az elmélyült tudást és értelmezést létrehozzák (Todd, 2017). Ennek a megközelítésnek is fontos jellemzője a készségalapú szemlélettel szembeni ellenérzés. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a készséglisták alapján viszonylag egyszerű az információs műveltség szintjének mérése, tehát nem kell ezek használatát feltétlenül elvetnünk.

A diskurzuselemzés azokat az értelmezési eszközöket vizsgálja, amelyekkel az információs kompetenciáknak és gyakorlatoknak értelmet adunk. Éppen ezért, amikor már meglevő diskurzusokkal, kijelentésekkel élünk, akkor úgy határozzuk meg fogalmak jelentéstartalmát, hogy közben az információ természetéről olyan implicit állításokat fogadunk el, amelyeket nem feltétlenül tekintenénk igaznak és érvényesnek, ha tudatosan és tüzetesen megvizsgálnánk őket (Limberg, Sundin és Talja 2012).

Következtetések

Az információs műveltség nem csodaszer. Valójában tervszerű, önirányított és célirányos döntési folyamat, amelynek része az elemzés, az interpretáció, az értékelés, a következtetések levonása és a kontextusok figyelembevétele (ALA, 1989). Az információs műveltség és rokonfogalmai elméletének és gyakorlatának fókuszában továbbra is az egész életen át tartó tanulás (az információ átadása és a társadalmi részvétel) és a kritikai gondolkodás áll. A „posztigazság” (post-truth) korában, amikor számos kérdésben egyre kevésbé számítanak az objektív tények, minden korábbinál fontosabb, hogy információsan műveltek legyünk.

Ha viszont arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy mit kutatunk másként, nem vitás, hogy azokra a kihívásokra kell reagálnunk, amelyeket az előbbiekben vázolt társadalmi-technológiai változások indukálnak. Látnunk kell, hogy ezekre a kihívásokra nem könnyű reagálni, ráadásul a megoldások megtalálása hosszú időt vesz igénybe. Mindazonáltal itt az idő, hogy belekezdjünk ebbe a munkába.

Felhasznált irodalom

- ACRL (2015): Information Literacy Framework for Higher Education. American Library Association, Chicago. Letöltve: 2017. január 19.
<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Aczél Petra (2009): *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Kalligram, Pozsony.
- Badke, W. (2014): *Research strategies: Finding your way through the information fog*, (2nd ed.) iUniverse.com. Lincoln, NE.
- ALA (1989): *Final Report, American Library Association Presidential Commission on Information Literacy*. American Library Association, Chicago.
- Barátné Hajdú Ágnes (2003): Az információs műveltség átalakítása. Tudásalapú társadalom – információs műveltség. OPKM, Budapest.
- Bruce, C. (1997): *Seven Faces of Information Literacy*. Auslib Press, Blackwood.
- Bruce, C. és Hughes, H. E. (2010): Informed learning: a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library and Information Science Research*, **32**. 4. sz. A2-A8.
- Buckland, M. (1991): *Information as Thing*. *Journal of the American Society for Information Science*, **42**. 5, 351–360.
- Csík Tibor (szerk.) (2006): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. OPKM, Budapest. Letöltve: 2017. február 10. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

- Dán Krisztina (1995): A könyvtárhasználatra nevelés tapasztalatai külföldön. In: Dán Krisztina – Tóth Gyula (szerk.): *Könyvtár az iskolában: hazai és nemzetközi áttekintés*. FFPI, Budapest. 111–120.
- Drabinski, E. (2016): Turning inward: Reading the Framework through the six frames. *College & Research Libraries News*, **77**. 8. sz. 382–384.
- Fister, B. (2017): The warp and weft of Information Literacy: changing contexts, enduring challenges. *Journal of Information Literacy*, **11**. 1. sz. 68–79.
- Knausz Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. Miskolc-Budapest.
- Koltay Tibor és Prókai Margit (2010): Terminológiai változások a XX–XXI. századi könyvtártudományban. *Magyar Terminológia*, **1**. 2. sz., 269–284.
- Limberg, L., Sundin, O. és Talja, S. (2012): Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT*, **11**. 2. sz. 93–130.
- Lloyd, A. (2012): Information literacy as a socially enacted practice: sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice. *Journal of Documentation*, **68**. 6. sz. 772–783.
- Pilerot, Ola (2016): Connections between research and practice in the information literacy narrative: A mapping of the literature and some propositions. *Journal of Librarianship and Information Science*, **48**. 4. sz. 313–321.
- Špiranec, S., Banek, Z. M és Kos, D. (2016): Information Literacy in participatory environments: The turn towards a critical literacy perspective. *Journal of Documentation*, **72**. 2. sz. 247–264.
- Todd, R. (2017): Information literacy: agendas for a sustainable future. *Journal of Information Literacy*, **11**. 1. sz. 120–136.
- Tóth Gyula (1999): *Kutatásmódszertan*. BDTF, Szombathely.
- Walton, G. és Cleland, J. (2017): Information literacy–empowerment or reproduction in practice? A discourse analysis approach. *Journal of Documentation*, **73**. 4. sz. 582–594.
- Zurkowski, P. (1974): *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C.
- Z. Karvalics László (1997): Az információs írástudástól az Internetig. *Educatio*, **6**. 4. sz. 681–698.
- Z. Karvalics László (2012): Információs kultúra. Információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*, **12**. 1. sz. 7–43.